



Fundamentos pedagógicos y didácticos de la dirección del proceso de estimulación fonemática en la edad preescolar

Pedagogical and didactical rational of phonemic stimulation process in pre-school age children

M. Sc. Yudenia López Martín

ylopez@ucp.cm.rimed.cu

M. Sc. Miraydis Suárez Acosta

Universidad de Ciencias Pedagógicas "José Martí"

López Martín es profesora auxiliar del Departamento de Educación Especial y miembro del proyecto de investigación "La dimensión comunicación en el nuevo currículo de la Educación Preescolar". Tiene una maestría en Investigación Educativa. Este artículo se deriva de los estudios de doctorado que realiza actualmente. Sus líneas de trabajo han estado dirigidas hacia la logopedia preventiva, las bases biológicas de la comunicación humana, psicología del lenguaje, comunicación educativa, autismo, entre otros. Suárez Acosta es docente del mismo departamento y ha tenido una destacada participación en la instrumentación de las propuestas de la autora principal.

RESUMEN

El escrito que se presenta es resultado de proyectos de investigación territoriales y ramales. En él se examina la efectividad de la actual organización didáctica del proceso de dirección de la estimulación fonemática en niños de 3 a 5 años del círculo infantil y se develan los fundamentos pedagógicos y didácticos generales que pudieran asumirse en dicho proceso visto desde lo evolutivo u ontogénico, lo sistémico, y el andamiaje de los recursos y ayudas didácticas que pueden propiciarlo. Para ello se enfoca la atención hacia la influencia de una práctica sistémica e intencional que involucre una discriminación auditiva de sonidos no verbales que transite hacia sonidos verbales en aras de propiciar la conciencia fonológica de los niños en un ambiente curricular.

Palabras clave: Análisis fónico, estimulación fonemática, discriminación de sonidos.

ABSTRACT

The paper describes the main results of a regional research problem dealing with education in pre-school age. It examines the effectiveness of the didactic conception of the process of phonemic stimulation in children from 3 to 5 years old. The pedagogical and didactic rationale of the process, viewed from the evolutionary, ontogeny, systemic perspective is explained. Likewise, possible scaffolding is illustrated. The suggested procedures focus the provision of support on a systematic and purposely practice which involve first the discrimination of non-verbal sounds and the discrimination of verbal sound later, aiming to the creation of a phonological consciousness.

Key words: Phonemic analysis, phonemic stimulation, sound discrimination.

En un contexto socio-histórico mundial donde se redimensiona y perfeccionan las ciencias de la educación y se complementan con los adelantos científico-técnicos de tan vertiginoso avance, se encuentra Cuba, como promotor de las mejores ideas educativas, asumiendo y construyendo su propia pedagogía, enriquecida constantemente con las mejores prácticas y las investigaciones relevantes. En este sentido la Educación Preescolar no se aleja de este curso atinado de la ciencia, sino que la asume acertadamente en la búsqueda de la calidad de los servicios educativos en las modalidades institucional y no institucional como encargo social permanente. En especial, cuando se integran ciencias que si bien desde objetos diferentes, asumen la población infantil y su desarrollo lingüístico-comunicativo como centro de atención en toda su diversidad de presentación, nos referimos a la Pedagogía Preescolar y a la Logopedia.

La edad preescolar, en sus ciclos tercero y cuarto, asume como logro y objetivo el desarrollo fonemático del niño y su expresión máxima en la apropiación del análisis fónico al finalizar el grado preescolar, el cual se constituye un antecedente imprescindible para el aprendizaje de la lectura y la escritura. (López & Borgato, 1995)

A propósito de lo anterior se han desarrollado investigaciones de corte pedagógico y logopédico (López & Vega, 2004) que han demostrado empíricamente que dentro del proceso educativo de la Educación Preescolar existen fallas en la dirección de la estimulación del desarrollo fonemático en niños de 4 a 6 años de edad. Ello se ve antecedido por carencias en los programas y orientaciones metodológicas que no logran declarar explícitamente las relaciones de precedencia con relación al contenido del análisis fónico, ello repercute en los resultados del diagnóstico del preescolar donde se obtienen registros insuficientes desde el punto de vista cualitativo e inicia el proceso de adquisición de la lecto-escritura bajo premisas sensoriales desfavorables que traen consigo disgrafías y dislexias (trastorno del aprendizaje de la escritura y la lectura, respectivamente) con posterioridad.

Asimismo se han detectado insuficiencias en la dirección del proceso de estimulación fonemática desde el tercer ciclo de la Educación Preescolar por fallas en el rol rector del adulto (López Y., 2003) y por un distanciamiento de las potencialidades, que desde la ontogenia el niño tiene, asumiendo las posibilidades de sonidos verbales y no verbales que escucha para estimular el desarrollo fonemático paulatino y facilitar la apropiación del proceso de análisis fónico en el cuarto ciclo o grado preescolar.

Los elementos anteriormente señalados deben ser vistos integralmente, pues las imprecisiones metodológicas de los Programas de los ciclos 3ro y 4to, por ejemplo, con relación al desarrollo fonemático, contribuyen a que la concepción de la tarea cognitiva que se aplica como parte del Diagnóstico del Preescolar en el área de análisis fónico sea vista aislada, y por consiguiente, su interpretación prescinda de elementos esenciales para el aprendizaje posterior de la lecto-escritura: la audición fonemática. De igual manera se relacionan las insuficiencias en la formación curricular de las educadoras y en las vías no institucionalizadas puesto que son las primeras las encargadas de la orientación y preparación al personal promotor y ejecutor (Vega, 2004). Como se aprecia la educadora es el denominador común entre todos estos elementos y su documento esencial el programa asume un rol decisivo en la solución de esta problemática.

Esto se expresa en la praxis educativa pues a partir de observaciones y el análisis documental de informes de visitas a círculos infantiles la organización y dirección del proceso de estimulación fonemática devela que en los programas y orientaciones metodológicas se dirige enfáticamente la estimulación fonemática desde el trabajo con los órganos que intervienen en el habla, cuando en realidad lo fonemático se nutre de la articulación de los sonidos del habla que se producen gracias a dicho aparato fonoarticulatorio, pero tiene particularidades propias contenidas desde la ontogenia. Asimismo en presencia de errores en dicho proceso se hace necesaria la participación de un especialista en logopedia para su atención individualizada. Este elemento restringe y condiciona la falta de preparación teórica y metodológica de la educadora para la atención consciente a la diversidad de niños.

Didácticamente se concibe el trabajo con los sonidos del habla de forma aislada y en sílabas, circunscribiendo y descontextualizando la realidad en sí y de la propia lengua pues los sonidos del habla adquieren valor cuando se disponen y forman una palabra portadora de conceptos.

Por otra parte no se concibe el análisis y trabajo con sonidos no verbales como antesala auditiva, atenta del trabajo con sonidos verbales gradados desde sonidos simples, concretos hasta los complejos a partir de las generalidades en la ontogenia del lenguaje. Ello trae como consecuencia que no se organicen ni planifiquen actividades que propicien el desarrollo de acciones perceptuales auditivas con las cualidades físicas de los sonidos desde el 4to año de vida, ellas sólo comienzan a desarrollarlo a partir del 6to año de vida por los requerimientos y exigencias del programa, aún cuando es imprescindible para comenzar a trabajar con el plano formal de las sonorizaciones y para desarrollar las necesidades comunicativas orales.

Se hace necesario resaltar que el desarrollo fonemático no se concibe como contenido o logro, ni objetivo, ni tarea por lo que no se concibe su proceso de estimulación en dicho ciclo de la Educación Preescolar.

Tomando como referencia los principios didácticos propuestos por Zilberstein Torouncha y Silvestre Oramas (2002) y su relación con aquellos que rigen el proceso educativo en la Educación Preescolar propuestos por Siverio Gómez, López Hurtado y Cartaya Greciet (2007), estas situaciones avalan que el proceso del diagnóstico integral de la preparación del niño para las exigencias del proceso educativo se torne incompleto, pues la educadora como agente rector no cuenta con las potencialidades que desde la ontogenia puede tener el niño del tercer ciclo para poder acceder ya en el cuarto ciclo al análisis sonoro-secuencial de palabras que le son presentadas visual y auditivamente.

Por supuesto este sesgo que desde la dirección del proceso se expresa, hace que el niño, en su apropiación perceptual, omita cualidades sensoriales importantes de los objetos y fenómenos que le rodean. Inclusive aún sin omitirlos, por la lógica de la escucha, no es consciente del significado que puede tener para la interpretación de acontecimientos de la vida diaria, por ende, no le es afectivamente significativo.

Ello se revierte hacia las insuficiencias de la estructuración del proceso educativo donde el niño no logra acceder a una búsqueda consciente y activa del conocimiento, en este caso la identificación y discriminación de sonidos verbales y no verbales, porque no le es presentado como tal y se pierden las posibilidades del uso de medios de enseñanza concretos, reales para la búsqueda de información.

Este proceso de estimulación prácticamente espontáneo, segmentado, no genera actividades constantes para crear una posición de expectativa y motivante ante la escucha consciente, de búsqueda y exploración del conocimiento por parte del niño ante la identificación de los sonidos, la interpretación de acontecimientos, por lo que su concepción asistémica y espontánea reduce prácticamente al silencio las potencialidades del niño y su independencia, elemento que lo aleja de su concepción como centro del proceso educativo. En otras palabras, el niño no siempre es conducido a sentir la necesidad de aprender a atender y escuchar para poder entrenarse a identificar y discriminar sonidos no verbales que le rodean para después lograrlo exitosamente en sonidos verbales.

En el grado preescolar se busca con los procedimientos establecidos para el análisis fónico, el tránsito gradual del plano objetual, instrumental desde fichas y tirillas hacia el plano mental, sin embargo, la dirección del proceso de estimulación previo, desde el tercer ciclo, no condiciona la actividad analítico-sintética de sonidos no verbales ni verbales en el plano objetual, instrumental, condición que posibilitaría sobremanera la ejercitación del niño en la actividad que desarrolla.

De manera que ya en el grado preescolar la estimulación de nociones conceptuales formales de la palabra y el desarrollo de procesos lógicos del pensamiento se hacen imprescindibles como logro del desarrollo precedente a la lectoescritura,

en cambio no se logra con eficiencia la apropiación de los conocimientos, el paso de lo instrumental a lo mental, por cuanto el la estimulación en dicho grado es intensiva y ha perdido referentes evolutivos anteriores que pudieran condicionar mejores resultados.

A su vez estos elementos transgreden la atención a las diferencias individuales en el desarrollo del niño en el tránsito del tercer ciclo al cuarto y de éste al grado primero pues se pierden las características distintivas del proceso de desarrollo fonemático y por consiguiente no pueden atenderse las diferencias individuales.

En las insuficiencias de la dirección del proceso de estimulación fonemática desde el tercer ciclo de la educación preescolar se reconocen las fallas del papel rector del adulto en el proceso educativo que no logra una praxis desde la concepción del desarrollo conducido por la educación y se distancia de las potencialidades del niño como centro del proceso para poder aprovechar la actividad analítico-sintética de sonidos no verbales y verbales como elementos que pueden facilitar su relación con el entorno antes de la apropiación del proceso de análisis fónico en el grado preescolar.

Ello repercute negativamente en el desarrollo de la lengua materna y trasciende su repercusión al aprendizaje de la lectoescritura y expresarse a través de síntomas conocidos como la escritura en bloque, las condensaciones y segregaciones de palabras y oraciones.

Desde un análisis racional, epistemológico, se puede comprobar que en la Educación Preescolar los estudios a la actividad lingüística del niño preescolar se dirigen fundamentalmente a otros niveles funcionales de la lengua: el léxico-semántico, lo morfosintáctico, incluso a la calidad de la pronunciación, también visto durante el grado preescolar. De manera que no abundan indagaciones en el proceso previo al grado preescolar, en el camino que conduce a dicho efecto, aún reconociendo en la literatura científica las posibilidades que tiene el niño de percibir e interpretar sonidos verbales y no verbales desde el tercer ciclo de la educación preescolar.

Se significa entonces que no se logran develar las relaciones sistémicas entre el proceso de estimulación desde sonidos verbales y no verbales en el tercer ciclo y el proceso de análisis fónico del grado preescolar, donde la dirección del proceso educativo juega un papel esencial en el logro del éxito. Lo que demuestra la necesidad de transformar la dirección de dicho proceso a partir de la conformación de sustentos teórico-metodológicos que develen las relaciones sistémicas y en definitiva enriquezcan la praxis educativa. Así pues el propósito del presente escrito es revelar los fundamentos pedagógicos y didácticos de la dirección del proceso de estimulación fonemática en la edad preescolar.

Se asumen como fundamentos esenciales el enfoque histórico-cultural, el sistema categorial, los principios y leyes de la Pedagogía General y Preescolar, así como la Didáctica Preescolar, el enfoque evolutivo de la estimulación y la teoría de los sistemas.

Implicaciones del enfoque histórico-cultural.

El proceso de dirección de la estimulación fonemática en la edad preescolar debe asumir que la percepción fonemática forma parte indisoluble del logro de la conciencia fonológica del niño menor de seis años (Ortiz, 2007), por lo tanto es el reflejo subjetivo de la realidad objetiva, en este caso de los sonidos del habla, que en sí es activo y reconstructivo, pues constantemente se enriquece y es fruto de una maduración biológica y social, cultural a través de instrumentos como el lenguaje y el trabajo en condiciones de interacción social. (Vigotsky, 1987)

En el logro de la conciencia fonológica y para el desarrollo fonemático del niño es imprescindible el rol que debe asumir el adulto u otro niño como mediadores sociales para el proceso de apropiación de las cualidades sonoras desde lo más

incidental hasta aquellas posibilidades que ofrecen las actividades programadas e independientes y los procesos en el círculo infantil. De manera que las acciones perceptivas del niño se tornan mucho más eficientes si la mediación social es organizada de modo tal que conduzca al desarrollo esperado, al decir contexto socio-histórico y los instrumentos socio-culturales.

La dirección del proceso de estimulación fonemática desde el tercer ciclo debe enfatizar en la acciones de orientación, dirigida a la búsqueda o indagación de las propiedades sonoras de los objetos y fenómenos que le rodean, al conocimiento de sus cualidades: sonidos largos o cortos, suaves o fuertes y sus relaciones de acuerdo a la fuente de producción, entre otras, a la determinación de las condiciones en que deben realizarse las acciones ejecutivas o prácticas. Este tipo de acciones permiten la apropiación de las acciones ejecutivas desde el tercer ciclo y amplía las potencialidades y posibilidades de aprendizaje del niño.

En este complejo proceso de dirección se facilita la internalización (Hernández & López) de las acciones perceptivas desde la reconstrucción que hace el niño externamente de acciones de identificación y diferenciación de sonidos verbales y no verbales y como resultado de una serie de sucesos evolutivos se convierte en interna.

Lo externo, díganse las acciones de identificar sonidos parecidos o diferentes, que es cultural, llega a ser interno en el niño del tercer ciclo mediante un proceso de construcción personal con otros (adultos u otros niños) que implica la transformación de lo cultural y a su vez la transformación de las estructuras y funciones psicológicas en este caso de acciones perceptivas.

La utilización posterior de lo internalizado (léase desarrollo fonemático expresado en acciones de identificación y diferenciación de sonidos verbales y no verbales), ya transformado subjetivamente, se manifiesta en un proceso de externalización que conduce a la transformación de los procesos culturales, como es el caso de los diferentes momentos del análisis fónico en el grado preescolar. Por lo que el niño en el tránsito del tercer ciclo al cuarto o grado preescolar se erige como ente activo, constructor y transformador de la realidad y de sí mismo.

La dirección del proceso de estimulación fonemática debe seguir el curso gradual de la apropiación de modo que el niño paulatinamente logre "hacer suyo" los instrumentos y participe en contextos sociales que les exigen su empleo creativo o la transformación del instrumento. (Leontiev, 1981)

La dirección de la estimulación fonemática del niño del tercer ciclo de la Educación Preescolar debe asumir como esencia la superación del diagnóstico y evaluaciones rígidas del nivel de desarrollo, y enfrentar la potencialidad como norma que se expresa en la dinámica de los procesos de cambio y transición evolutiva del niño solamente perceptibles en su total dimensión por el educador quien participa de las situaciones interactivas que se suceden y quien puede evaluar dinámicamente las necesidades de menor o mayor ayuda que requiere del adulto.

De manera que el docente debe facilitar la reconstrucción personal de los conocimientos en la interacción con los otros a partir de la creación de situaciones de aprendizaje (Brown, 1998) en las que se acontezcan las interacciones y las ayudas al niño en la identificación de sonidos verbales y no verbales, donde el educador funcione como director y modelo, que logre hacer participar a todos de manera espontánea, donde se clarifique o resuma lo común y retroalimente las ejecuciones prácticas de los niños, fomentando el "querer aprender".

Esto quiere decir que debe ser significativo para el niño tener sentido personal, sentirle utilidad a lo que aprende, conocer que el saber escuchar, identificar sonidos puede ayudarlo a saber interpretar situaciones. Por lo tanto las acciones de estimulación deben insertarse en un contexto y en objetivos normalizadores para que tomen sentido, y tratar de propi-

ciar involucramiento en las tareas, por lo que deben ser presentadas novedosamente, generando motivación, cooperación y compromiso en el niño.

El caudal vigostkiano referido a los periodos sensitivos del desarrollo, como etapas de especial vulnerabilidad para la adquisición de determinados tipos de aprendizaje, se afianzan determinadamente en el proceso de estimulación fonemática desde el tercer ciclo de la educación preescolar. Siendo así, se asume el periodo de 4 a 6 años como idóneo (Martínez, 2003) para el perfeccionamiento de los niveles funcionales del lenguaje, y en especial, de lo fonemático como elemento dentro de lo fonológico, sobre todo por predominar nuevas imágenes de percepción de sonidos y persistir con la diferenciación de fonemas y sus rasgos esenciales, donde el niño ya es capaz de identificar y diferenciar los sonidos verbales aunque su inmadurez fonética le impida pronunciar aquellos sonidos en los que reconoce su producción correcta e incorrecta.

Por lo tanto, al asumir los periodos sensitivos en la estimulación fonemática se es consecuente con la teoría histórico-cultural por cuanto, se admite el trabajo con el desarrollo potencial siendo consciente de las etapas evolutivas y planificando los cambios en la enseñanza con objetivos desarrolladores.

Implicaciones desde el enfoque evolutivo de la estimulación.

La propia concepción de estimulación lleva implícita su relación con la ontogenia, con los procesos evolutivos del niño. Al contextualizar lo fonemático desde este enfoque se concibe pues desde que el niño nace escucha el mundo y sus sonidos, aquellos que le son cercanos, naturales, sencillos y otros más complejos, como los del habla.

De acuerdo al desarrollo evolutivo, en el niño del tercer ciclo hay un predominio de la memoria, el pensamiento y el lenguaje en los procesos cognitivos, y se inicia un equilibrio entre lo afectivo-motivacional y regulativo de forma que existe un mayor control de su actuación, aunque no sobre sus propios procesos. (Colectivo de Autores, 1998) Esto le permite un mayor nivel de independencia en la actuación de su vida cotidiana y la posibilidad de elegir qué y con quién hacer, ampliando su mundo social y natural desde el juego fundamentalmente. Por lo tanto estas premisas psicológicas favorecen que las acciones perceptivas de identificación y diferenciación sonora que defiende la autora sean evolutivamente oportunas.

En el cuarto ciclo se consolidan los logros alcanzados en los distintos procesos cognoscitivos, mostrando un mayor equilibrio entre lo afectivo-motivacional y lo regulativo pues empiezan a manifestarse inicios de regulación de sus propios procesos. (Colectivo de Autores, 1998). Ello repercute en una mayor ampliación de la interacción con el mundo que le rodea desde el juego pero existe una proyección hacia el estudio como característica de la posición de escolar a la que aspira.

Por lo tanto si se concibe la dirección del proceso de estimulación desde lo ontogénico, evolutivo, debe tomarse en consideración que el niño del grado preescolar está en óptimas condiciones de realizar el análisis fónico. En este proceso se generan situaciones de interacción dinámica de familia, educadora, otros adultos, niño, coetáneos donde se comprenden las manifestaciones sonoras presentes en el mundo que lo rodea, así como también se reproducen y utilizan conscientemente para comunicarse.

A partir de la interpretación dialéctica del tránsito de lo concreto a lo abstracto, de la definición de los peldaños del conocimiento desde lo sensorial, a lo representativo y de éste al conceptual, si el niño se ejercita y apresta desde pequeño para escuchar, reconocer, comparar sonidos corporales, ambientales, musicales, onomatopeyas por su duración, intensidad, tono y timbre, estará en mejores condiciones de lograr reconocer y comparar sonidos verbales complejos, produ-

cir y comprender signos con una intención comunicativa que se integre, ajuste y complemente al contexto donde se desarrolla.

De manera que al dirigir el proceso debe tenerse en cuenta que cada ejercicio debe ser realizado en un tiempo relativamente corto, de acuerdo a la edad, capacidad y concentración de la atención, siempre tomando como premisa las posibilidades de la situación comunicativa que se genere, no como una mera repetición, sino más bien en la búsqueda de que se logre interpretar el sonido y su implicación en la comunicación. Ello contribuye a que se haga más consciente, significativo e importante para él y posibilita una disposición afectiva hacia el aprender a escuchar. Además, ello se revierte en el proceso educativo al definir sus objetivos desde una mirada a la asequibilidad de los objetivos y contenidos por las potencialidades que evolutivamente se suceden.

Implicaciones desde la Pedagogía General y Preescolar.

Es la estimulación fonemática un proceso de influencias, en este caso educativas y al mismo tiempo el efecto de esa influencia, en dicho proceso de dirección, se unen y contraponen dialécticamente la formación y desarrollo del niño preescolar del tercer y cuarto ciclo. En este proceso, la socialización juega un papel esencial y la educación y la organización es su momento y espacio. (Castañeda, 2005).

En la estimulación fonemática se deben unir la institución infantil y la familia como agencia educativa de un momento histórico determinado pues el proceso educativo escolarizado contribuye esencialmente al desarrollo fonemático y en consecuencia, al éxito del análisis fónico, pero no es el único.

La dirección del aprendizaje debe ser vista desde la actividad social donde el niño se apropia de la experiencia histórico-cultural y este aprendizaje es precedido por la enseñanza organizada del educador. Así como también debe concebirse su carácter perspectivo por cuanto desde la evaluación de lo potencial en la dinámica de las situaciones de aprendizaje, se deben evaluar las condiciones actuales del niño, los recursos de que dispone, el sistema de relaciones que propicien la apropiación, pues solo así se podrá ser preventivo y generar calidad en el desarrollo fonemático en este periodo etáreo.

Las situaciones de aprendizaje que se organicen por parte del educador deben tener un carácter científico y consciente para facilitar el querer aprender, el sentir utilidad en lo que aprende y a su vez debe ser objetual por el carácter instrumental que tienen las acciones de identificación y diferenciación, para gradualmente sean sustento del proceso de internalización descrito por Vigotski.

Implicaciones desde la Didáctica Preescolar.

La concepción sistémica de la dirección de la estimulación fonemática del tercer ciclo de la educación preescolar, se manifiesta en el cuarto ciclo, en los resultados que se obtienen ante la demanda de un análisis fónico, e implica declarar sus componentes o partes para que en su interrelación posibiliten la manifestación de un resultado cualitativamente superior, que modifique la calidad de este proceso, supere el problema y logre el objetivo.

La dirección de la estimulación fonemática como un todo debe concebir tres indicadores esenciales (partes) en este periodo etario: el enseñar a concentrar la atención auditiva, a identificar y diferenciar sonidos verbales o no. La capacidad que adquiere el niño de identificación y diferenciación sonora son antecedentes evolutivos imprescindibles para la realización del análisis fónico en el grado preescolar, sin embargo, tienen una dinámica interna, de subordinación y dependencia: para poder diferenciar y comparar un sonido con otro es imprescindible se logre identificar, reconocer aisladamente. Por lo tanto la dirección del proceso de estimulación debe asumir esta jerarquía.

Es por ello dentro del proceso educativo, la dirección de la estimulación se concibe sistema al ordenar, estructurar sus componentes y relacionarlos en aras de lograr desarrollar y educar al niño de edad preescolar, que serán las nuevas propiedades.

Entre los indicadores existen relaciones lingüísticas y cognitivas de dependencia y subordinación funcional y ellos definen la determinación de los objetivos para cada año de vida y ciclo. Dentro del propio proceso de estimulación el objetivo de cada ciclo es el que define la unicidad del sistema pues es la cualidad previsible, el logro esperado que proyecta el sistema en su conjunto y el contenido, el método, el medio, la forma y la evaluación son sus componentes.

La estructura que asume el sistema se devela en el ordenamiento y modo en que se organizan los componentes como partes de un todo: cada objetivo se organiza por año de vida y ciclo pero se dispone de tipología de sonidos y ejercicios transitando desde sonidos no verbales hasta los verbales en complejidad creciente. De una vivencia concreto-situacional a un plano más abstracto.

Lo cual significa que para todos los años de vida: cuarto, quinto (ambos forman el tercer ciclo) y en el sexto año (grado preescolar, cuarto ciclo) el proceso de estimulación debe propiciar tareas didácticas para la concentración de la atención auditiva, la identificación y diferenciación de sonidos en los marcos de una situación comunicativa.

Como especificidad en el cuarto año se deben utilizar tipos de sonidos no verbales con los que el niño opere de manera natural, tales como: sonidos producidos por el cuerpo, del entorno, de la naturaleza e instrumentos musicales. Los tipos de ejercicios a realizar con sonidos no verbales deben ser predominantemente interactivos, dinámicos y se deben ajustar al contexto donde se propicie la tarea didáctica, por ejemplo: discriminaciones auditivas globales y selectivas.

Los sonidos verbales que se utilicen para identificar y diferenciar deben ser preferentemente vocálicos y aquellas consonantes disyuntivas y correlativas (Blanco, 1989) en palabras sencillas: monosílabas y bisílabas, donde los fonemas tengan una posición directa, así por ejemplo: *peso, oso, vaso, ropa*, entre otros. Los tipos de ejercicios con los sonidos verbales deben ser lo más normalizadores posibles, pero concentrando la atención auditiva de manera consciente. Además es importante que se utilicen palabras que se correspondan con objetos concretos, cercanos. Así por ejemplo se pueden utilizar ejercicios de rimas de pareamiento y categorizaciones.

En el quinto año de vida se continúan trabajando con sonidos producidos por el cuerpo, del entorno, de la naturaleza e instrumentos musicales. Se añaden a los tipos de ejercicios utilizados en el año de vida anterior, la superposición de sonidos y la determinación del orden sucesivo de pares y series de sonidos.

Los sonidos verbales ya para este año de vida se le añaden a los ejercicios sugeridos anteriormente otros de complejidad creciente y a las palabras monosílabas y bisílabas la posición del fonema inverso y directo doble a través de: rimas de pareamiento y exclusión, categorizaciones, aliteraciones, las transformaciones de palabras con cambio de fonema y ejercicios de análisis sonoro de palabras sencillas presentadas auditivamente sin presentación de grafemas, ni fichas, buscando que se determine el orden secuencial y sus cualidades físicas.

En el sexto año de vida o grado preescolar el programa declara objetivos y logros del desarrollo expresamente hacia el análisis sonoro de palabras. Por lo tanto es un año de vida cualitativamente superior y debe subsumir estrategias metodológicas que se han utilizado en el ciclo anterior y contribuir al desarrollo del análisis fónico. Por lo tanto los sonidos no verbales que se utilicen deben ser más complejos, pero se continúan utilizando los siguientes tipos de ejercicios: discriminaciones globales y selectivas, superposición de sonidos, determinación del orden sucesivo de pares y series de sonidos e interpretación de acontecimientos según secuencias de sonidos escuchados.

El trabajo con los sonidos verbales adquiere una peculiaridad en este ciclo, se añaden a las palabras bisílabas, las trisílabas con sílabas directas, inversas, directas dobles y con composición sonoro-silábica compleja a través de rimas de pareamiento y exclusión, categorizaciones, aliteraciones, las transformaciones de palabras con cambio de fonema y los ejercicios de análisis fónico de palabras con representación visual de grafemas y asociación con modelos y fichas.

Desde esta concepción sistémica se respeta la posición del niño como centro del proceso educativo, pues es en él donde se percibe el resultado del desarrollo fonemático gradual, bajo la permanente conducción del adulto en la determinación y organización de estrategias metodológicas del enseñar y aprender a identificar, diferenciar y hacer análisis fónico, a partir de procedimientos visuales, prácticos y verbales, donde el desarrollo gradual del sonido como patrón sensorial y las acciones perceptivas de identificación y diferenciación facilitan el desarrollo del pensamiento por acciones y el representativo y posteriormente de conjunto con el pensamiento lógico verbal.

Es necesario resaltar que bajo esta propuesta de dirección del proceso se requiere invariablemente del conocimiento de las regularidades del desarrollo del niño para que las tareas didácticas que se organicen en las situaciones de aprendizaje sean asequibles, y logren adaptarse a la variabilidad en los ritmos y niveles de maduración, por cuanto gradualmente el niño puede ir alcanzando los logros esperados a partir de sus necesidades y demandas.

A modo de conclusión puede plantearse que el proceso de dirección de la estimulación fonemática debe ser generador de desarrollo a través de los mediadores sociales y los instrumentos, donde el papel del adulto juega un papel esencial en la ampliación de zonas de desarrollo potencial y los logros esperados estén en consonancia con el periodo evolutivo del niño.

Asimismo, debe propiciar hacer consciente y personalmente significativas las acciones de identificación y diferenciación desde el tercer ciclo de la Educación Preescolar de modo tal que parta de la actividad analítico-sintética de sonidos no verbales y verbales como referente importante del análisis fónico que debe realizar el niño en el cuarto ciclo.

Recibido: Septiembre 2009

Aprobado: Noviembre 2009

Bibliografía

Addine, F., Recarey, S., Fuxá, M., & Fernández, S. (2007). *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Bermúdez, R. (2009). La Teoría histórico cultura. En *CDROM Carrera Logopedia*. Ciudad de La Habana: MINED.

Blanco, I. (1989). *Curso de Lingüística General*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Brown, A. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México D.F.: Editorial Paidós.

Castañeda, P. F. (2005). *El lenguaje verbal del niño: ¿cómo estimular, corregir y ayudar para que aprenda a hablar bien?*. Lima: Universidad de San Marcos.

- Colectivo de autores . (1990). *Programas y orientaciones metodológicas del tercer ciclo de la Educación Preescolar*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Colectivo de Autores. (1998). *Programas y orientaciones metodológicas del cuarto ciclo de la Educación Preescolar*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Hernández, X., & López, J. Problemas actuales de la Pedagogía Preescolar. En *CDROM Maestría en Ciencias de la Educación, Mención Educación Preescolar*. Ciudad de la Habana.
- Juárez, A. (1989). *Estimulación del lenguaje oral: un modelo interactivo para niños con dificultades*. Madrid: Editorial Aula XXI.
- Leontiev, A. N. (1981). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- López, J., & Borgato, A. (1995). Formación de la habilidad de análisis sonoro de la palabra en niños de sexto año de vida. En Siverio, & e. al., *Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- López, Y. (2003). *Sistema de aprestamiento fonemático: una necesidad en niños preescolares del 3er y 4to ciclo con trastornos de la comunicación. Tesis de Opción al Título Académico de Máster en Investigación Educativa*. Camagüey: Universidad de Ciencias Pedagógicas "José Martí".
- López, Y., & Vega, G. (2004.). *Estrategias interventivas que garanticen desde el ámbito escolar, familiar y comunitario la ejecución de acciones que favorezcan el análisis fónico en los niños del 3er y 4to ciclo de la educación preescolar (Proyecto de Investigación)*. Camagüey: Universidad de Ciencias Pedagógicas "José Martí".
- Martínez, F. (2003). *El lenguaje oral*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ortiz, M. (2007). La expresión oral en la educación infantil desde el marco de la conciencia fonológica. *Revista Digital "Práctica Docente"* , N° 8 (Octubre-Diciembre).
- Valles, B. (2009). Un estudio discursivo del desarrollo fonológico temprano de la lengua materna. *Revista Digital "Espacio Logopedico"* , No. enero.
- Vega, G. (2004). *Curso de superación a distancia para las promotoras del programa "Educa a tu hijo" acerca del desarrollo de la percepción fonemática. Tesis de Opción al Título Académico de Máster en Ciencias de la Educación*. Camagüey: Universidad de Camagüey.
- Venguer, L. (1982). Relación entre educación y desarrollo. En *Superación para profesores de Psicología*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.
- Zilberstein, J., & M., S. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Pueblo y Educación.